



HAL
open science

Engagement dans la tâche et travail de la prosodie en classe de langue. Enjeux de la mise en voix de textes poétiques au lycée

Luc Bardolph

► To cite this version:

Luc Bardolph. Engagement dans la tâche et travail de la prosodie en classe de langue. Enjeux de la mise en voix de textes poétiques au lycée. Education. 2018. dumas-02090163

HAL Id: dumas-02090163

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02090163>

Submitted on 21 Sep 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2017-2018

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : anglais

Engagement dans la tâche et travail de la prosodie en classe de langue

Enjeux de la mise en voix de textes poétiques au lycée

Présenté par Luc BARDOLPH

ESR de M2 encadré par Mme Céline LEBLANC

Sommaire

1. Introduction	1
2. Etat de l'art.....	1
2.1. Approche actionnelle	1
2.2. Prosodie et apprentissage de l'anglais	2
2.3. AVAN (Apportez votre appareil numérique).....	7
3. Formulation de la problématique	11
4. Méthode.....	12
4.1. Participants	12
4.2. Matériel et procédure.....	12
4.3. Analyse des données.....	17
4.3.1. Analyse des questionnaires	17
4.3.2. Analyse des enregistrements	25
5. Discussion	26
5.1. Limites et perspectives	26
6. Conclusion.....	27
Bibliographie	28
Annexes	1
Annexe 1 : La chute d'Icare Pieter Brueghel l'ancien	1
Annexe 2 : Paysage d'hiver avec patineurs et trappe aux oiseaux Pieter Brueghel le jeune.....	1
Annexe 3 : Le massacre des innocents Pieter Brueghel l'ancien.....	2
Annexe 4 : Le dénombrement de Bethléem Pieter Brueghel l'ancien.....	2
Annexe 5 : Landscape with the Fall of Icarus.....	3
Annexe 6 : Musée des Beaux Arts	3
Annexe 7 : Icarus.....	4
Annexe 8 : transcription prosodique Exemples de retranscription de texte donnant des indications de prosodie. Elisions, accentuations, liaisons.	5
Annexe 9 : Poèmes d'élèves dans leurs premières versions non corrigée.....	5

1. Introduction

Nous proposons dans ce mémoire une réflexion sur l'enseignement de la prosodie en classe dans le cadre d'une approche actionnelle, intégrant le numérique, à savoir les téléphones portables des élèves. Notre approche se focalise principalement sur l'engagement des élèves dans la langue et dans la tâche, considérant que pour rendre la langue vivante, il faut l'investir en tant que telle, et qu'à l'inverse, si l'on parvient à rendre la langue plus vivante, on peut avoir un effet sur l'engagement des élèves. C'est cette conviction forgée par des années de pratique d'enseignement que nous avons eu l'occasion de passer au crible d'une démarche d'initiation à la recherche, telle que présentée ici.

2. Etat de l'art

2.1. Approche actionnelle

Nous avons choisi l'approche actionnelle pour mettre en place avec nos élèves des activités autour de la prosodie. Dans le cadre de cette approche, la communication est la finalité de l'apprentissage (Griggs, 2009). Selon Bento (2013 :7) « les approches actionnelles sont associées au constructivisme, au socioconstructivisme et aux théories de l'activité ». Dans cette optique « les apprenants vont construire leurs connaissances sur la langue grâce à leur activité. L'élève est acteur du processus de connaissance et il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend. Il s'approprie les savoirs et les savoir-faire en les construisant à travers l'accomplissement des projets tout en mettant en œuvre les éléments déjà connus » (ibid. 10). Dans cette optique, la tâche est centrale. Bento (2013 : 9) note cependant que dans le cadre du « Task-Based Learning » (Ellis 2003 ; Nunan 2004), la tâche est langagière, tandis qu'elle va « prendre en compte les actions non-verbales (tâches extra-langagières) » dans l'approche actionnelle. Bento (ibid. 9) donne plusieurs critères qui président au choix des tâches :

- elles « doivent présenter une résolution de problème au sens large »,
- elles « doivent viser l'authenticité »,
- elles peuvent s'articuler autour d'une situation-problème ou d'un conflit sociocognitif,
- elles peuvent aller de la simulation à un ancrage dans la vie réelle,
- elles reposent en priorité sur des documents authentiques,
- elles sont « vue[s] comme une action à la fois individuelle et collective » (ibid. 12),
- elles peuvent s'organiser au sein d'un scénario, qui constitue un « guidage pour mener à bien un projet » (ibid. 11).

Les chercheurs tenants de cette approche s'appuient pour certains sur le socioconstructivisme et notamment les travaux de Vygotski (1985), « qui indiquent qu'un élève apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné d'un expert que seul » (ibid. 14). Bento résume ainsi les grands principes développés par ce chercheur : « Ce que l'élève effectue avec un autre dans un premier temps, il sera capable de le faire seul dans un deuxième temps. Ainsi le développement de l'élève irait du social à l'individuel. Les interactions sociales que ce soit entre pairs ou entre apprenant et enseignant permettent de construire des compétences cognitives ».

Un autre concept cité par Bento dans sa méta-analyse est celui d'étayage (scaffolding) : « Le processus d'étayage, mis en évidence par Bruner (1983), désigne la mise en place de formats (formes régulatrices des échanges) par un enseignant qui va guider l'élève. L'enseignant va montrer à l'élève les chemins possibles pour effectuer la tâche (sans la résoudre à sa place) et présenter des modèles de solution ». Ce concept est à manier dans une perspective d'autonomisation de l'élève.

C'est dans le cadre de l'approche actionnelle telle que nous l'avons présentée ci-dessus que nous avons expérimenté avec nos élèves autour de la prosodie, en ayant en effet à cœur à la fois la motivation des élèves et leur autonomisation.

2.2. Prosodie et apprentissage de l'anglais

Comme l'expliquent Garcia et Panissal (2010 : 4) « le concept de prononciation ne se limite pas à la simple articulation des sons d'une langue, il comprend aussi la prosodie (accentuation, rythme, intonation et pauses), sans laquelle la parole humaine est inconcevable [...] Le terme « prosodie » englobe tout ce qui crée la musique et la métrique d'une langue ». Ils expliquent également que

« La prosodie constitue ainsi l'infrastructure rythmique du langage parlé, sa structuration tonale et son organisation dans le temps. Elle est formée d'éléments que l'auditeur-apprenant d'une LE1 peut discriminer, mais qu'il ne peut pas forcément intégrer de façon systématique dans ses productions » (7).

Cette dernière remarque, la difficulté pour les apprenants à systématiser, justifie l'attention que l'on peut porter à ces phénomènes en tant qu'enseignant.

¹ Langue Etrangère

Le CECRL (2001 : 91) présente la compétence phonologique en termes de perception et production :

« Elle suppose une connaissance de la perception et de la production et une aptitude à percevoir et à produire

- les unités sonores de la langue (phonèmes) et leur réalisation dans des contextes particuliers (allophones)
- les traits phonétiques qui distinguent les phonèmes (traits distinctifs tels que, par exemple sonorité, nasalité, occlusion, labialité)
- la composition phonétique des mots (structure syllabique, séquence des phonèmes, accentuation des mots, tons, assimilation, allongements)
- la prosodie ou phonétique de la phrase :
 - accentuation et rythme de la phrase
 - intonation
 - réduction phonétique
 - réduction vocalique
 - formes faibles et fortes
 - assimilation
 - élision. »

La grille critériée (ci-dessous) proposée fait apparaître la mention de l'intonation à partir du niveau B2 et l'accent phrastique en tout dernier lieu au niveau C1 :

	MAÎTRISE DU SYSTÈME PHONOLOGIQUE
C2	Comme C1
C1	Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique correctement afin d'exprimer de fines nuances de sens.
B2	A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.
B1	La prononciation est clairement intelligible même si un accent étranger est quelquefois perceptible et si des erreurs de prononciation proviennent occasionnellement.
A2	La prononciation est en général suffisamment claire pour être comprise malgré un net accent étranger mais l'interlocuteur devra parfois faire répéter.
A1	La prononciation d'un répertoire très limité d'expressions et de mots mémorisés est compréhensible avec quelque effort pour un locuteur natif habitué aux locuteurs du groupe linguistique de l'apprenant/utilisateur.

Figure 1 : CECRL, grille critériée phonologie

En dépit de la présence de ces éléments dans le cadre européen les chercheurs sont nombreux à noter que ce domaine est le parent pauvre dans l'enseignement et la formation des enseignants en France.

Herry (2001) étudie les problèmes d'acquisition de la prosodie en L2. Elle présente la liste des interférences entre le français et l'anglais, et des difficultés spécifiques comme la prononciation du <h> de l'anglais, ou l'accentuation de mots composés tels que « someone » ou « something ». Elle propose une grille d'évaluation de la prosodie anglaise. Elle met également en place une méthode d'apprentissage assistée par ordinateur, Prosodia, basée sur la visualisation et l'audition simultanée (Herry et al. 2003, 2014). Pour cet auteur, l'enseignement de la prosodie est une nécessité. Elle considère ce domaine comme une lacune de l'enseignement de l'anglais en France : « Dans les didacticiels traitant l'aspect phonétique, l'apprentissage est souvent limité aux sons individuels segmentaux et la prosodie, c'est-à-dire accent, intonation, rythme, etc. reste presque inexistante. Pourtant une mauvaise réalisation prosodique peut compromettre la compréhension du message » (Herry et al. 2003 : 113). L'expérimentation permet aux auteurs de mettre en évidence une particularité du facteur durée (115) : « La prosodie se développe en trois dimensions : hauteur, durée et intensité ; parmi lesquelles on perçoit plus facilement l'évolution de la mélodie, mais celle de la durée l'est beaucoup moins. C'est pour cette raison que les apprenants ont du mal à respecter la distribution de temps rythmique ».

Renard (2002) indique lui aussi que la prosodie, de même que la corporalité, est souvent négligée, absent des méthodes et de la formation des enseignants : « Les enseignants de langues le savent bien : la phonétique est généralement absente des méthodes qui leur sont proposées. Pareillement, les programmes de formation initiale ne les préparent généralement pas à aborder, comme elle le mérite, la discipline qui occupe une position clé dans la problématique du langage » (3). L'auteur est partisan de la méthode verbo-tonale, qui s'appuie sur « des éléments prosodiques (rythme, mélodie), de l'affectivité, de la corporalité » (7), cette méthode visant « avant tout à (ré)éduquer la perception auditive » (8). Dans le même ouvrage, Borrell et Salsignac (2002) indiquent que « l'apprenant-auditeur a tout intérêt à prendre en compte les indices prosodiques pour accéder au sens » (163).

Miras (2013 : 1) note à propos de « la médiation de la perception / production des sons en langue étrangère, plus communément appelée "enseignement de la prononciation" », que « peu de pédagogues sont réellement formés à cette discipline ». Pour cet auteur (ibid. 1), cet état de fait est en partie lié à la complexité du domaine en question, qui « fait intervenir un grand nombre de variables allant du traitement acoustique aux pressions psychosociales telles que la motivation, l'égo et les émotions ». Cette complexité engendre une multiplicité d'approches : « l'imitation ("méthodologie directe"), les automatismes par la répétition ("le

béhaviorisme") et plus récemment les interactions ("approches communicatives"). D'autres tendances, telle que la méthode verbo-tonale, ont centré l'apprentissage au "*plan psychologique, corporel, psychosomatique et audio-phonatoire*" (Guimbretière, 1994 : 48) ». Il met l'accent quant à lui sur les aspects acoustiques et psycho-sociaux. Il se situe dans l'optique de Krashen (1988 : 35), dont nous reprenons également la citation à notre compte, selon laquelle "la prononciation est beaucoup plus ancrée dans la personnalité de l'apprenant que n'importe quel autre aspect de la langue" (Miras, 2013 : 4). Cet auteur étudie la prononciation chez des locuteurs musiciens et des locuteurs plurilingues. Il note que « l'influence des émotions dans la mise en son est une notion partagée par tous » (ibid. 39). Miras remarque également qu'une activité qui met l'accent sur le sens n'est pas forcément la plus appropriée pour un travail sur la prononciation : « Au regard de nos résultats, l'approche communicative ne semble pas être optimale pour une réflexion sur la performance de "prononciation", puisqu'elle renforce le traitement du sens plutôt qu'une prise de recul sur le son » (40). Cependant, il se situe bien dans le cadre d'une approche par tâche pour les pistes didactiques qu'il propose. Dans le cadre de l'opposition entre micro-tâches et macro-tâches, il préconise une mise en avant des premières et non de tâches sociales (ibid. 41), en effet « la spécificité de la médiation de la perception / production des sons en langue étrangère impos[ant], de par son statut, un travail majoritairement en termes de micro-tâches puisque, comme nous l'avons vu, le sens prédomine sur le son dans les interactions sociales ».

Il préconise un travail sur « la gestion des sentiments émotionnels (stress, sentiment d'insécurité, etc.) » pour une meilleure prise de conscience de « l'intentionnalité émotionnelle ». Il note en effet que celle-ci « semble être plus consciente chez les musiciens dans leur(s) pratique(s) musicale(s) que chez les locuteurs-plurilingues dans leur(s) pratique(s) verbale(s). Cette conscience permettrait notamment une meilleure gestion des états émotionnels (tremblements, etc.) dans la mise en son » (ibid. 43).

Ses remarques renvoient à la notion d'anxiété langagière, telle que définie par Horwitz et al. (1986 : 128) : "We conceive foreign language anxiety as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process²" (cité par Jebali, 2017 : 8). Jebali

² Nous concevons l'anxiété en langue étrangère en tant que complexe distinct de perceptions de soi, de croyances, d'émotions, et de comportements liés à l'apprentissage des langues en classe provenant de la particularité du processus d'apprentissage des langues. (Notre traduction)

indique que « l'apprenant d'une L2 se sent démuni lorsqu'il est privé du confort que lui confère sa langue première (L1) pour s'exprimer ou entreprendre les tâches de communication dans une L2 » (Jebali, 2017 : 7).

Frost et Guy (2016) lient eux aussi musique et prosodie en proposant une approche « musico-prosodique », fondée sur « une corrélation positive entre l'aptitude musicale et la maîtrise des langues étrangères » (14). Ils notent (2) dans le cadre du projet Themppo (Thématique prosodie et production orale) : « notre expérience de l'enseignement de l'anglais en France, notre analyse comparative entre les deux langues et nos lectures nous ont confirmé le rôle central de la prosodie dans les difficultés de nos apprenants ». Pour ce qui est des caractéristiques propres à chaque langue, ces chercheurs rappellent que « l'anglais est une langue caractérisée par l'alternance entre les syllabes fortes et faibles, or ce phénomène est moins marqué et moins régulier en français et comme de nombreux enseignants d'anglais en France, nous jugeons utile de travailler ce point avec nos apprenants » (ibid. 7). L'approche préconisée inclut (ibid. 40) « un travail sur le corps (la posture, la respiration, les articulateurs) avant et pendant un travail sur la voix et la prise de parole en continu', une « progression en trois temps (sensibilisation, entraînement et production libre) » et « des activités qui s'appuient sur des outils (le métronome, le VAC³, l'annotation prosodique) empruntés à la pédagogie de la musique ».

Dans sa thèse, Capliez (2016) met également en avant la prise en compte de la prosodie, dans l'apprentissage de l'anglais par des francophones. Il indique qu'aucune étude auparavant n'a analysé l'impact d'une approche de l'enseignement de compétences orales en anglais à des apprenants français, centrée sur la prosodie. Pour lui, les erreurs de prosodie sont plus génératrices d'ambiguïté que des erreurs de syntaxe ou lexicale qui peuvent être désambiguïsées par le contexte, mais son étude montre que l'enseignement doit accorder une égale importance à la prosodie et à la prononciation des consonnes et voyelles prises isolément (donc aborder le segmental et le suprasegmental selon ses propres termes). Il remarque également que les locuteurs de l'anglais sont tout aussi attentifs aux erreurs de prosodie qu'aux erreurs de prononciation de segments isolés.

Garcia et Panissal (2010) insistent eux aussi sur l'importance de la prosodie pour l'apprentissage des langues, dans leur cas l'espagnol. Ils le voient notamment en termes de

³ video active comparative tool, outil d'enregistrement vidéo.

motivation : « l'apprenant doit réaliser qu'une bonne prononciation a valeur de bonne communication entre les interlocuteurs, et ceci peut être motivant pour lui » (3). La formation des enseignants est là encore mentionnée comme facteur expliquant le caractère marginal de la prosodie dans l'enseignement : « L'oubli » de cet aspect primordial est dû, d'une part, au fait que les enseignants ne savent pas comment intégrer l'enseignement de la prononciation dans les cours de langues et, d'autre part, à la croyance répandue qu'il faudrait être un spécialiste en phonétique pour pouvoir enseigner la prononciation alors que, dans d'autres domaines comme la syntaxe ou le lexique, la question de la spécialisation ne se pose guère » (3). Pourtant, là encore, comme les auteurs précédents, Garcia et Panissal notent le lien entre intonation et sens : « l'intonation apporte de nombreuses nuances et des informations supplémentaires quant aux énoncés produits par le locuteur. Le décodage de ces nuances permet à l'apprenant de comprendre des aspects sémantiques implicites et les subtilités qu'il ne peut pas saisir autrement qu'en passant par l'intonation » (ibid. 8). Les autres arguments avancés sont la perception par les élèves des éléments suprasegmentaux avant même la perception de mots isolés, et également au point de vue psychologique, l'aisance apportée par une meilleure prononciation. Herry et al. (2013) insistent également sur les aspects de « climat motivationnel » en lien avec la prosodie.

C'est fort des arguments et éléments de réflexion exposés ci-dessus que nous avons mis en place une expérimentation avec nos élèves, à travers diverses activités que nous décrivons plus loin. Nous avons fait le choix de faire utiliser par les élèves leur propre matériel, dans la mouvance du AVAN.

2.3. AVAN (Apportez votre appareil numérique)

Aillerie (2015) donne les éléments de terminologie suivants : « BYOD (ou BYOT) est l'acronyme de l'expression anglophone « *Bring your own device/technology* ». Plusieurs traductions francophones ont été proposées, telles que : AVAN (« Apportez votre appareil numérique »), PAP (« Prenez vos appareils personnels ») ou AVEC (« Apportez votre équipement personnel de communication »), retenue par la Commission générale de terminologie et de néologie française ».

Conole G. et al. (2008) donnent un aperçu des usages des technologies par des apprenants de plusieurs disciplines, et pointent une grande diversité de ces usages : « The data demonstrates that students are using technologies to support all aspects of their learning processes (communication with tutors and other students, keeping abreast of course administration,

finding and managing learning materials, processing data, and creating assignments/presentations). These tools are appropriated in a variety of ways, depending on individual needs and preferences⁴ (522). En l'occurrence, il s'agit de technologies diverses, services de communication et d'Internet ou appareils électroniques qui permettent une activité d'apprentissage. Les auteurs mentionnent aussi une évolution d'usages passifs vers des usages informés et actifs (519). Ils présentent, avec le schéma ci-dessous, les facteurs influençant les changements de pratiques : la transférabilité, le facteur espace/temps, les habitudes de travail, l'intégration, la personnalisation, l'adaptativité d'applications niches, et le facteur organisationnel.

G. Conole et al. / Computers & Education 50 (2008) 511–524

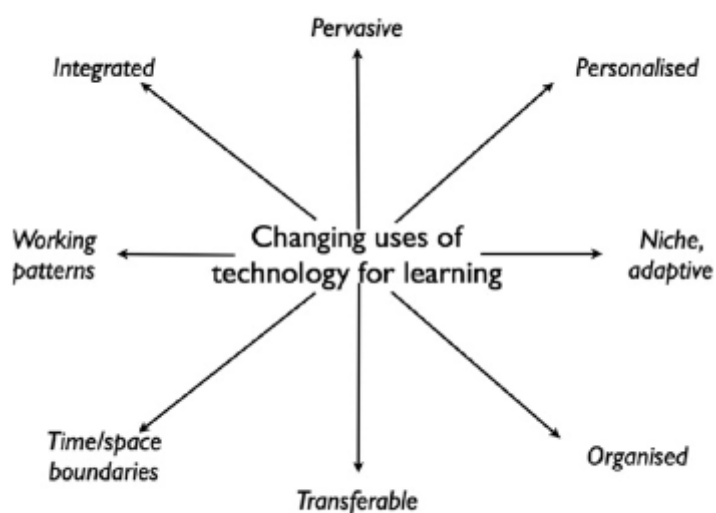


Fig. 1. Factors informing the changing practice.

Figure 2 : Facteurs influençant les pratiques numériques

Dans ce contexte, proposer aux élèves d'utiliser leur propre équipement n'apparaît pas comme incongru, mais au contraire s'inscrivant dans des usages déjà établis.

Song (2011) étudie plus spécifiquement les possibilités offertes par les technologies mobiles ("handheld") à travers des études de cas. Il insiste sur les contraintes inhérentes à cette utilisation, en termes de réseau notamment. Les potentialités mentionnées sont de plusieurs

⁴ Les données démontrent que les étudiants utilisent les technologies pour étayer tous les aspects de leur processus d'apprentissage (communication avec les enseignants et les autres étudiants, se tenir au courant de l'administration du cours, trouver et gérer les matériels d'apprentissage, traiter les données, et créer des devoirs/présentations). Ces outils sont appropriés de diverses manières, en fonction des besoins et des préférences de l'individu. (Notre traduction)

ordres tels que travail collaboratif, accès aux ressources d'apprentissage, accès aux productions des pairs, etc.

Dans le cas qui nous préoccupe, nous nous focalisons sur l'outil en ce qu'il permet un enregistrement audio par les élèves sur un support avec lequel ils sont déjà familiers.

Le rapport du British Council (Kukulska-Hulme et al. 2015) est un signe de l'engouement pour ces technologies. Le rapport pose la question de l'intégration des technologies dans l'enseignement de l'anglais d'une part et d'autre part de la place des usages des apprenants en dehors de la classe : « 1. Do we need to reconsider English language teaching pedagogy at a time when “21st century skills” have already been incorporated into other educational arenas for over a decade and considerable debate rages about the place of ‘Edtech’ in ELT? 2. Do we need to consider what language learners do to learn English beyond the classroom? » ⁵(ibid. 5). Ils partent du constat que les élèves sont utilisateurs de ces technologies et les utilisent pour créer et partager des textes multimodaux, communiquer, enregistrer des usages de la langue en contexte, analyser leurs propres productions et besoins, fournir des traces de leurs progrès.

Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit d'une utilisation du *Smartphone* pour enregistrer une production orale, correspondant au quatrième point ci-dessus.

Les auteurs proposent le schéma ci-dessous, qui permet de prendre en compte les spécificités de l'appareil, l'expertise de l'enseignant, les mobilités des apprenants, les paramètres langagiers.

⁵ Devons-nous reconsidérer la pédagogie de l'enseignement de la langue anglaise à une époque où les « compétences du 21^e siècle » ont déjà été incorporées dans d'autres arènes éducatives depuis plus d'une décennie et qu'un débat considérable fait rage autour de la place du numérique en enseignement de la langue anglaise ? 2. Devons-nous considérer ce que les apprenants de langue font pour apprendre l'anglais en dehors de la classe ? (Notre traduction)

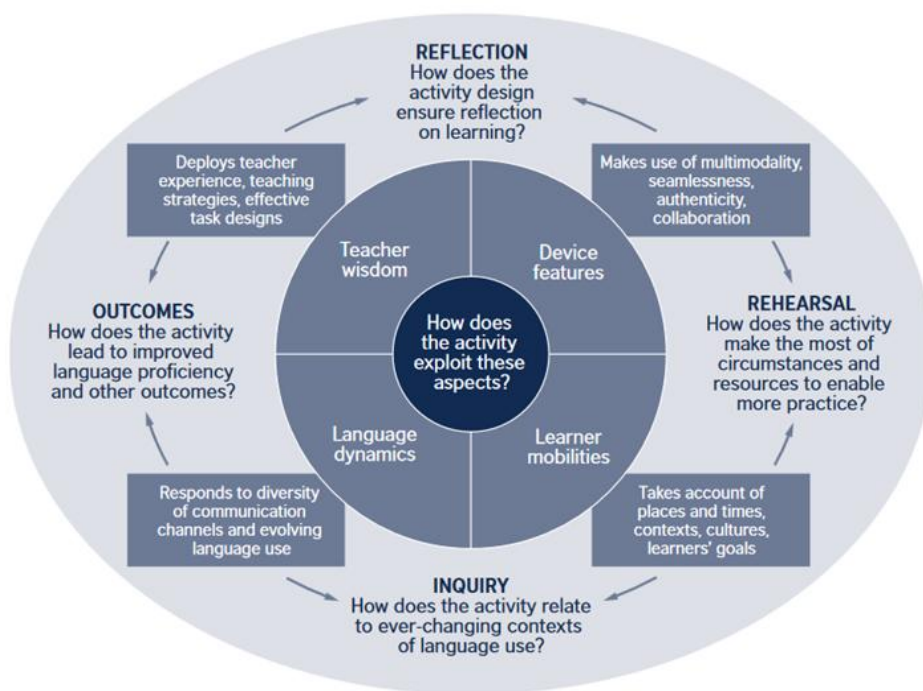


Figure 3 : Intégration des technologies mobiles en apprentissage des langues

L'ingénierie pédagogique doit permettre la réflexivité et apporter une valeur ajoutée à la pratique en exploitant la multi-modalité ; tenir compte de la diversité des contextes d'utilisation de la langue ; améliorer le niveau de langue.

Ils proposent également les critères de réflexivité sur l'apprentissage, d'entraînement, d'adaptation au contexte d'usage de la langue, et d'amélioration des compétences. Dans l'expérience que nous avons menée, nous nous sommes penchés tout particulièrement sur la possibilité pour les élèves de s'entraîner avant l'enregistrement final, et nous avons été attentifs aux signes d'amélioration de la performance des élèves.

Les auteurs du rapport mettent en lien, comme nous le proposons nous-mêmes, technologies mobiles et apprentissage par tâche. En effet, le premier critère de la liste qu'ils proposent comme déterminant le succès d'un enseignement est la présence de tâches en lien avec les besoins communicatifs des élèves (ibid. 13).

Les auteurs (ibid. 22-23) pointent les difficultés dans la mise en place d'activités utilisant l'équipement personnel des élèves, telles que le fait que certains élèves pourraient ne pas posséder d'appareil, le coût éventuel pour l'élève en fonction de leur forfait lorsqu'il s'agit d'une utilisation connectée, ou la qualité de la connexion au sein de l'établissement, la variété des modèles possédés par les élèves, les enjeux autour des applications utilisés en termes de

confidentialité et accès aux données, ou encore la place disponible sur l'appareil de l'élève pour le stockage de données. Il est également fait mention de la nouvelle dynamique de groupe qui pourrait résulter de ces activités, autant de gestion de classe inexplorée pour l'enseignant.

Nous avons présenté ci-dessus l'approche actionnelle, l'importance de la prosodie en apprentissage de langue et la stratégie d'utilisation des appareils numériques des élèves en classe. Ces trois aspects s'articulent autour de l'amélioration des performances des élèves à partir du constat que le travail sur la prosodie n'est pas assez souvent mis en avant. L'approche actionnelle a été choisie en vue de motiver les élèves et l'intégration des appareils personnels permet d'une part de pallier le manque de matériel dans l'établissement et d'instaurer une continuité entre le scolaire et l'extra-scolaire (Erstad, 2015).

3. Formulation de la problématique

Notre problématique porte sur l'amélioration de la prosodie dans l'apprentissage de l'anglais par des lycéens, à l'aide de l'utilisation de l'équipement personnel des élèves, en l'occurrence leur Smartphones, dans le cadre d'une approche actionnelle. Quelle représentation les élèves ont-ils de la prosodie ? Pourquoi cette dimension est-elle parfois négligée par les enseignants ? Comment remettre la prosodie au cœur de la tâche pédagogique et provoquer une prise de conscience chez les élèves ? Nous faisons l'hypothèse qu'en combinant une approche qui rend l'élève actif avec une intégration des appareils numériques, autour de tâches mettant l'accent sur la prosodie, nous pouvons provoquer une prise de conscience chez les élèves que la pratique d'une langue étrangère va de pair avec un engagement, pédagogique et phonologique.

Nos hypothèses se déclinent de la manière suivante :

- les élèves travaillent peu la prosodie en classe,
- ils ont une connaissance limitée des spécificités prosodiques de l'anglais,
- il est possible de les motiver sur des tâches prosodiques en choisissant des supports où le lien prosodie-contenu est fortement marqué (exemple : discours, slam, etc.),

- il est possible de provoquer une prise de conscience du rôle de la prosodie en tant qu'engagement dans la langue, en créant un engagement des élèves dans une tâche qui les implique en tant que personne ou en tant que citoyen.

4. Méthode

Nous avons mis en place une séquence pédagogique autour du mythe d'Icare. Nous avons ensuite proposé aux élèves un questionnaire anonyme de manière à recueillir leurs représentations en relation avec la prosodie. Nous avons également analysé leurs productions orales réalisées dans le cadre de cette séquence.

4.1. Participants

Notre étude implique 26 élèves de première S dans un lycée général (15 filles et 11 garçons). La séquence proposée a été utilisée également avec une classe de première ES mais pour des raisons de faisabilité, nous n'avons recueilli des données qu'avec la classe de première S. Ils sont dans l'ensemble de niveau A2 à B1+. Nous avons pu repérer une absence de conscience phonologique avec cette population dès le début de l'année lors des productions orales en continu effectuées à l'occasion d'une tâche sur un CV vidéo ainsi que lors de présentations orales.

4.2. Matériel et procédure

Nous présentons dans un premier temps la séquence mise en place, en commentant les stratégies utilisées en lien avec nos hypothèses.

Nous avons nommé cette séquence « My Icarus ». En effet, sur 7 séances, en lien avec les notions de « mythes et héros » étudiées au cycle terminal, nous proposons aux élèves de première S de donner corps à leur propre interprétation de ce mythe à travers un poème qu'ils déclameront ensuite en s'enregistrant : « Tâche finale : You write a poem about yourself with references to Icarus, and then you record yourself reading it ». . La problématique autour de laquelle la séquence est construite est l'idée que les mythes ont une valeur universelle. Le niveau visé est B1 à B1+ à travers de l'expression écrite et expression orale.

L'objectif phonologique est central (notamment élision des mots grammaticaux, liaisons phonotactiques⁶), et la séquence donne lieu à deux évaluations, une pour l'écrit et une autre pour la mise en voix du poème. Cette séquence s'inscrit dans une démarche cohérente depuis le début de l'année scolaire, où nous avons cherché à provoquer plus d'implication et de conviction envers la production orale de la part des élèves. La séquence comporte un objectif citoyen d'ouverture sur les problèmes d'autrui au travers du mythe d'Icare et de son interprétation par Kate Tempest. La séquence porte aussi sur un objectif culturel, la découverte des tableaux des Bruegel et de deux poèmes ekphrastiques que ceux-ci ont inspirés chez W. H. Auden et W. C. Williams. Nous présentons ci-dessous les supports utilisés :

Tableaux des Bruegel :

- Landscape with the Fall of Icarus⁷
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c2/Pieter_Bruegel_de_Oude_-_De_val_van_Icarus.jpg
- Winter Landscape with Bird trap⁸
https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/6e/Pieter_Brueghel%2C_the_Younger_-_Winter_Landscape_with_Bird_Trap_-_Google_Art_Project.jpg
- Massacre of the innocents⁹
[https://en.wikipedia.org/wiki/Massacre_of_the_Innocents_\(Bruegel\)#/media/File:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Massacre_of_the_Innocents_-_Google_Art_Project.jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/Massacre_of_the_Innocents_(Bruegel)#/media/File:Pieter_Bruegel_the_Elder_-_Massacre_of_the_Innocents_-_Google_Art_Project.jpg)
- The Numbering at Bethlehem¹⁰ <http://i.imgur.com/bmUjudX.jpg>

Site web d'analyse de peinture : <https://artsandculture.google.com/exhibit/MgIyXpmuNdcLJg>

Vidéo Ted-Ed sur le mythe d'Icare : <https://www.youtube.com/watch?v=3s2QPQnuaGk>

Poèmes utilisés :

- Landscape with The Fall of Icarus, William Carlos Williams¹¹:
<http://english.emory.edu/classes/paintings&poems/williams.html>

⁶ Liaisons qui modifient la forme phonique des initiales ou finales de mot en fonction de leur position dans la phrase.

⁷ Voir tableau en annexe 1 p 1.

⁸ Voir tableau en annexe 2 p 1.

⁹ Voir tableau en annexe 3 p 2.

¹⁰ Voir tableau en annexe 4 p 2.

¹¹ Voir texte en annexe 5 p 3.

- Vidéos du poème de W. Carlos Williams lu :
<https://www.youtube.com/watch?v=6JEwq9gzulE> et
https://www.youtube.com/watch?v=Zf1cE_KYuGE (45s à 1 min 30s)
- Musée des Beaux Arts, W. H. Auden ¹²:
<http://english.emory.edu/classes/paintings&poems/auden.html>
- Vidéos du poème de W. H. Auden lu :
<https://www.youtube.com/watch?v=G4wq7Wswlq4> et
https://www.youtube.com/watch?v=3GmdfoDs_6c
- Icarus, Kate Tempest¹³ : <http://www.songtexte.com/songtext/sound-of-rum/icarus-63897e6b.html>
- Vidéo du poème de Kate Tempest lu par l'auteur :
<https://www.youtube.com/watch?v=RQ9R4MZOlq0> (2min15 à 4min15)

L'étude des poèmes permet de mettre en lumière trois approches différentes du mythe d'Icare par trois poètes différents. Chaque poème a été approché par le texte et par l'enregistrement. Le contexte historique est exploité également avec la mention de l'indifférence par rapport à la montée du fascisme dans le monde avant la deuxième guerre mondiale (Auden), la recherche de la liberté absolue et de ce qu'on est prêt à y sacrifier (Kate Tempest). Ceci fait partie de la stratégie d'implication de l'élève en tant que personne et en tant que citoyen.

La séquence se découpe de la manière suivante :

Séance 1 :

Projection du tableau 'Landscape with the Fall of Icarus » de Pieter Brueghel.	Les élèves réalisent qu'Icare est représenté en train de se noyer dans le coin du tableau, dans l'indifférence générale.
Projection de la vidéo Ted-Ed sur le mythe d'Icare.	Prise de conscience de tout ce qui précède la chute d'Icare, de la personnalité d'Icare.

¹² Voir texte en annexe 6 p 3.

¹³ Voir texte en annexe 7 p 4.

Séance 2 :

Lors de cette séance, le travail sur la prosodie commence.

Ecoute trois fois de la vidéo (sans l'image) de la lecture du poème William Carlos Williams.	Les élèves prennent conscience que la tragédie est présentée comme insignifiante et ordinaire.
Comparaison des deux lectures du poème.	Introduction à la notion de prosodie. Rappel de la comparaison de deux CV vidéo lors d'une séquence précédente.
Entraînement à la lecture en binôme.	L'enseignant tourne et conseille ou répond aux questions. Aide à la phonologie et à la prosodie.
Lecture à voix haute de certains élèves par strophes. Répétitions chorales.	Placer l'accent et le rythme.

Séance 3 :

Les élèves présentent à l'oral un commentaire des tableaux des Bruegel préparé à la maison. Ils se familiarisent ainsi avec ces thématiques qui sont reprises dans le poème « Musée des Beaux-Arts » d'Auden, dans lequel il fait des références aux œuvres des Bruegel. On propose une première écoute de ce texte à travers un enregistrement ancien lu par l'auteur, qui permet de comprendre que les accents et la prosodie évoluent avec le temps et les modes et non seulement avec le lieu d'origine ou la classe sociale.

Séance 4 :

Comparaison de deux lectures du poème à travers deux vidéos (lecture par l'auteur et lecture par un interprète autre).	Retour sur l'importance de la prosodie et préparation à l'activité de lecture à voix haute.
Entraînement à la lecture à voix haute. Travail sur la prosodie. Travail en îlots de 4 ou 5 élèves pour réduire le niveau sonore et encourager l'entraide.	L'enseignant aide et répond aux questions.

Séance 5 :

Lors de cette séance, nous introduisons la poète contemporaine Kate Tempest, suite à la lecture par quelques élèves du poème d'Auden. Cette introduction de Kate Tempest, se fait en deux temps, d'abord sur un texte sans rapport avec Icare, puis avec sa version d'Icare.

Passage d'un exemple de poème clamé avec conviction (festival de Glastonbury) https://www.youtube.com/watch?v=U3Yruekjtus	Découverte d'une jeune auteure très prometteuse
Ecoute du poème 'Icarus' de Kate Tempest https://www.youtube.com/watch?v=yv5fggapRwQ	Repérage de l'accent du sud de Londres, de l'interprétation moderne du mythe et du genre poétique.

On montre aux élèves un exemple de poésie contemporaine, ancrée dans l'actualité littéraire et artistique (festival de Glastonbury, 2015). La jeunesse de l'interprète fait également partie du dispositif mis en place pour engager les élèves dans l'activité. Le personnage de Kate Tempest interpelle par son apparence non-conventionnelle. C'est une femme très jeune qui paradoxalement a un charisme et une force impressionnants, sans succomber aux codes vestimentaires ou physiques de la célébrité.

Séance 6 :

Lors de cette séance, les élèves s'approprient le texte de Kate Tempest en en faisant eux-mêmes une lecture. Nous leur donnons des conseils pour améliorer la prosodie (rythme, mots importants, rimes, ...). Ils amorcent la tâche finale « You write a modern version of Icarus based on your own interpretation of the myth ».

Les poèmes sont donnés à l'enseignant après deux semaines de congés scolaires. L'enseignant rend ensuite les textes annotés pour amélioration. Nous n'avons pas souhaité faire lire aux élèves une production erronée. Des exemples de poèmes sont donnés en annexe¹⁴.

Séance 7 :

Lors de cette séance, à partir d'extrait du poème de Kate Tempest, nous donnons des règles phonologiques aux élèves : élision des mots grammaticaux dans la phrase, syllabes réduites, phénomènes phonotactiques, absence de pause entre deux mots, accent principal, etc. La technique de la répétition chorale et individuelle est employée avec le texte projeté de manière à visualiser les phénomènes prosodiques signalés par un code couleur et texte¹⁵. Les élèves s'entraînent ensuite en îlots.

La tâche finale consiste à s'enregistrer en train de lire son propre poème. Nous montrons la grille d'évaluation utilisée ci-dessous :

¹⁴ Voir annexe 9 p 5.

¹⁵ Voir exemple en annexe 8 p 5.

	Poème écrit	Poème lu
A1	Le poème est court (plus que 'Landscape with the Fall of Icarus' Le poème est peu structuré, peu clair.	La lecture est monotone, tous les mots sont prononcés de manière égale. Les mots sont lus « à la française ». La compréhension est difficile Il y a de nombreuses pauses
A2	Le poème est à peu près de la longueur de 'Landscape with the Fall of Icarus'. Certaines parties sont claires.	Les mots grammaticaux sont moins accentués que les mots de sens. Nous pouvons entendre un début de mélodie et de rythme.
B1	Le poème est d'une longueur adaptée et certaines parties sont complètement originales. Le poème dans son ensemble est bien construit et les phrases sont claires.	La prosodie est présente mais certaines pauses ou accentuations sont incorrectes. L'implication du lecteur est évidente.
B2	Le poème est clair et original. Un effort visible sur les rimes et le rythme dans l'écriture. La modernisation et l'appropriation du mythe sont évidentes.	Un effort audible sur la prosodie. Des pauses bien placées. La prosodie est mise au service de l'émotion et de l'interprétation

4.3. Analyse des données

Nous avons procédé à partir de deux types de données pour notre recherche. Nous avons fait passer aux élèves un questionnaire anonyme pour recueillir leurs représentations au sujet de la prosodie, et d'autre part nous avons mené une réflexion à partir des enregistrements qu'ils ont fournis dans le cadre de leur tâche finale. Ce questionnaire a été donné en toute fin de séquence. Le fait de donner un questionnaire anonyme est destiné à minimiser l'influence sur les réponses de la relation à l'enseignant.

4.3.1. Analyse des questionnaires

Il a été soumis aux élèves le questionnaire anonyme suivant :

1)	J'ai déjà travaillé sur la prosodie en anglais avec un autre enseignant.				
	jamais	quelque fois	souvent		
2)	La prosodie permet de mieux se faire comprendre (1= pas du tout d'accord / 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
3)	Il faudrait travailler plus souvent sur la prosodie en classe de langue (1= pas du tout d'accord/ 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
4)	Le travail sur la prosodie me donne confiance (1= pas du tout d'accord/ 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
5)	Le travail sur la prosodie me permet de mieux m'exprimer (1= pas du tout d'accord/ 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
6)	Le travail sur la prosodie me cause une gêne (1= pas du tout d'accord/ 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
7)	Je préfère travailler la prosodie en m'enregistrant tout seul (1= pas du tout d'accord/ 5=tout à fait d'accord).				
	1	2	3	4	5
8)	Le travail sur la prosodie m'a permis de comprendre quelque chose (expliquez) :				

9)	Un autre élève s'est déjà moqué de moi à cause de ma prononciation.				
	jamais	quelquefois	souvent		

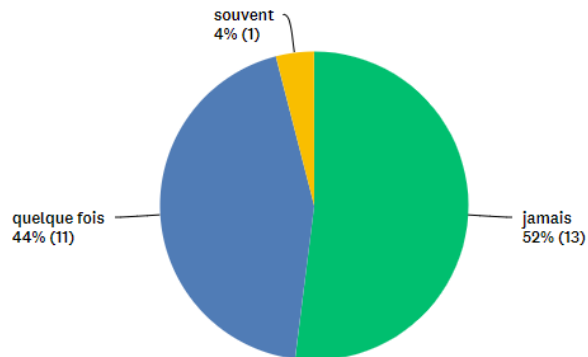
Le questionnaire utilise des échelles de Likert. Le fait d'utiliser 5 niveaux nous a paru laisser suffisamment de choix aux élèves qui ne sont pas familiers de ces outils. Les résultats montrent qu'ils ont d'ailleurs utilisé assez souvent toutes les possibilités de répartition offertes.

Nous présentons ci-dessous les résultats de ce questionnaire. Il était destiné à recueillir les représentations des élèves en ce qui concerne la prosodie, en amont et à la suite du travail mené en classe. Ce questionnaire recueille bien-sûr des données déclaratives mais elles restent intéressantes car elles donnent à l'enseignant une fenêtre sur des aspects métacognitifs et émotionnels qui sont autrement inaccessibles. Il s'agit bien-sûr d'un échantillon restreint, qui n'a pour d'autre but que de suggérer des pistes pour des recherches ultérieures.

Question 1

J'ai déjà travaillé sur la prosodie en anglais avec un autre enseignant.

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



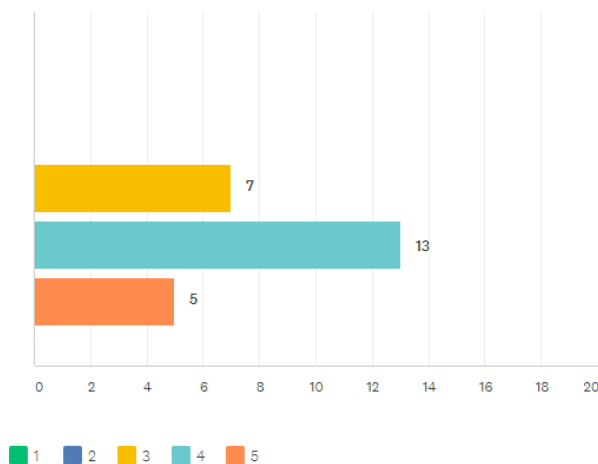
	JAMAIS	QUELQUE FOIS	SOUVENT	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
avec un autre enseignant	52% 13	44% 11	4% 1	25	1,52

Les réponses à la question 1 indiquent que les élèves estiment ne pas travailler souvent sur la prosodie, avec une moitié qui estime ne jamais travailler sur ces aspects. Ces réponses posent bien-sûr la question de ce qu'est la prosodie pour les élèves, certains enseignants effectuant ce travail sans forcément le nommer.

Question 2

La prosodie permet de mieux se faire comprendre

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



	1	2	3	4	5	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	0% 0	0% 0	28% 7	52% 13	20% 5	25	3,92

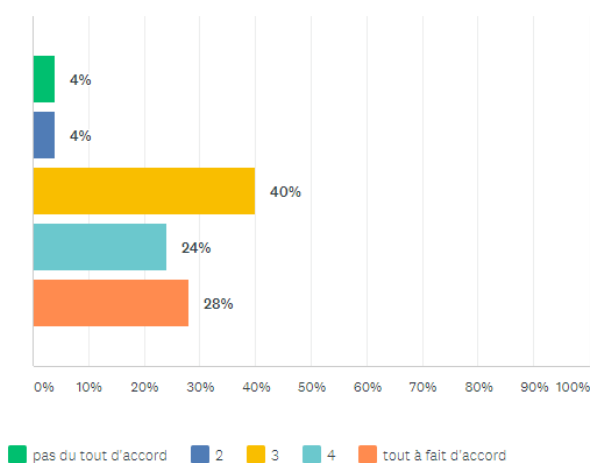
Pour ce qui est de la question 2, une majorité d'élèves est d'accord ou tout-à-fait d'accord avec l'affirmation selon laquelle la prosodie permet de mieux se faire comprendre.

La question suivante portant sur le fait de travailler plus fréquemment la prosodie recueille donc logiquement des avis positifs, c'est-à-dire que la majorité des élèves estiment qu'il faudrait travailler plus souvent sur ces aspects, ou tout du moins le déclarent ainsi :

Question 3

Il faudrait travailler plus souvent sur la prosodie en classe de langue

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



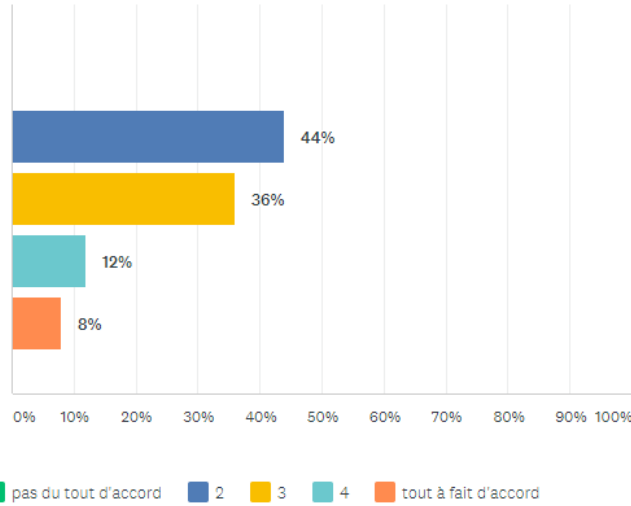
	PAS DU TOUT D'ACCORD	2	3	4	TOUT À FAIT D'ACCORD	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	4%	4%	40%	24%	28%	25	3,68
	1	1	10	6	7		

En effet, comme nous l'avons expliqué ci-dessus, 52% des élèves sont d'accord ou tout-à-fait d'accord avec l'affirmation. Cependant, on note qu'une proportion non négligeable (40%) ne prononce pas d'avis tranché puisqu'ils se situent au milieu de l'échelle.

Question 4

Le travail sur la prosodie me donne confiance

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



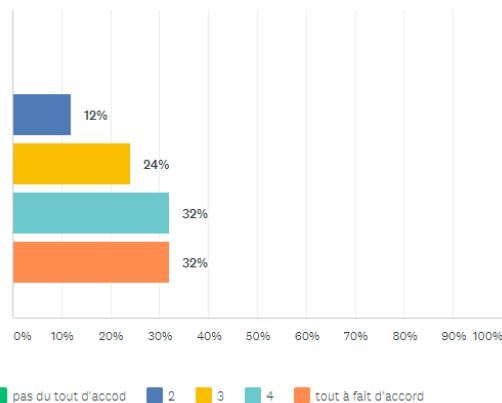
	PAS DU TOUT D'ACCORD	2	3	4	TOUT À FAIT D'ACCORD	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	0%	44%	36%	12%	8%	25	2,84
	0	11	9	3	2		

La question 4, sur le lien entre prosodie et confiance, recueille des avis plutôt négatifs. On peut faire l'hypothèse que le travail mené en classe, en ouvrant de nouvelles perspectives, fait au contraire prendre conscience aux élèves de difficultés nouvelles, ajoutant de la complexité à leur appréhension de la langue, et de nouveaux écueils à éviter.

Question 5

Le travail sur la prosodie me permet de mieux m'exprimer

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



	PAS DU TOUT D'ACCOD	2	3	4	TOUT À FAIT D'ACCORD	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	0%	12%	24%	32%	32%	25	3,84
	0	3	6	8	8		

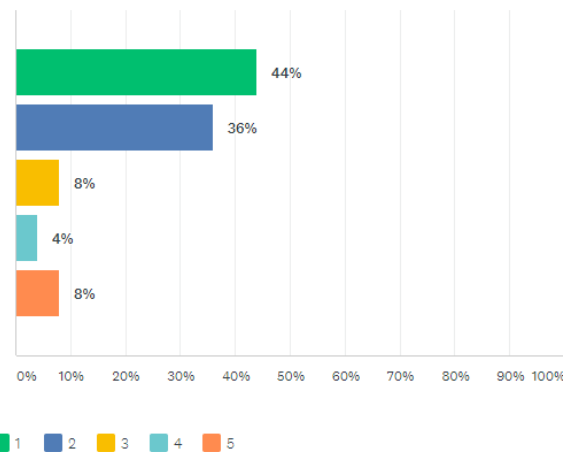
Pour ce qui est du lien entre prosodie et capacité à mieux s'exprimer, avec la question 5, les élèves sont plutôt d'accord avec l'affirmation. Ils semblent établir un lien entre la capacité à mieux s'exprimer et le travail effectué en classe. Nous verrons ci-dessous si les productions orales collectées vont également dans ce sens.

Les questions 6, 7 et 9 viennent questionner les représentations que peut avoir l'enseignant sur la gêne ressentie par le travail à l'oral. Ces questions reposaient sur l'intuition que les élèves sont mal à l'aise avec ce travail et préfèrent s'enregistrer seuls qu'en groupe (c'est pourquoi nous traitons la question 8 après celles-ci).

Question 6

Le travail sur la prosodie me cause une gêne

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



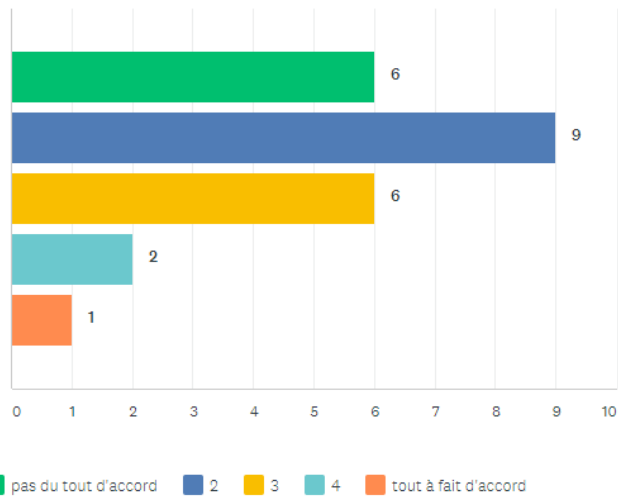
	1 (1)	2 (2)	3 (3)	4 (4)	5 (5)	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	44% 11	36% 9	8% 2	4% 1	8% 2	25	1,96

Or il apparaît, avec la question 6 tout d'abord, qu'une majorité d'élèves n'est pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle le travail sur la prosodie génère une gêne. De même, avec la question 7, les réponses vont à l'encontre de l'idée que les élèves préfèrent s'enregistrer seuls.

Question 7

Je préfère travailler la prosodie en m'enregistrant tout seul

Réponses obtenues : 24 Question(s) ignorée(s) : 1



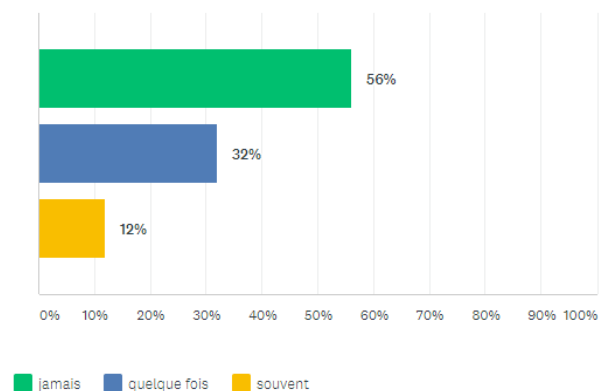
	PAS DU TOUT D'ACCORD	2	3	4	TOUT À FAIT D'ACCORD	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	25% 6	38% 9	25% 6	8% 2	4% 1	24	2,29

En effet, une majorité de réponses vont dans le sens de ne pas spécialement préférer le fait de s'enregistrer seul pour un travail sur la prosodie. Seul un élève est tout à fait d'accord avec cette affirmation. Il faudrait approfondir ce résultat et voir si les réponses sont liées à l'inconfort occasionné par le fait d'entendre sa propre voix dans un enregistrement.

Question 9

Un autre élève s'est déjà moqué de moi à cause de ma prononciation.

Réponses obtenues : 25 Question(s) ignorée(s) : 0



	JAMAIS	QUELQUE FOIS	SOUVENT	TOTAL	MOYENNE PONDÉRÉE
	56% 14	32% 8	12% 3	25	1,56

La question 9, là encore, reposait sur l'idée que les moqueries à propos de l'accent étaient courantes et pouvaient avoir un effet inhibant pour les élèves. Les réponses montrent que cette impression n'est pas forcément fondée, puisqu'en effet une majorité d'élèves déclarent ne pas être d'accord avec l'affirmation selon laquelle un autre élève s'est moqué d'eux. Nous verrons dans la discussion comment aller plus loin à partir de ces résultats.

Question 8 : Le travail sur la prosodie m'a permis de comprendre quelque chose (expliquez).

- 12 élèves n'ont pas répondu à cette question
- j'ai mieux compris comment il fallait prononcer et avec quel ton les phrases
- comment fonctionne la prosodie, peut-être mieux comprendre l'anglais, tout seul on ne connaît pas ses erreurs, à plusieurs, + de stress
- comment rendre la langue plus fluide
- permet d'accentuer certains mots et souvent de mieux comprendre la phrase, son sens
- importance de l'accentuation des mots anglais
- les liaisons et les différentes prononciations
- il y a vraiment un travail derrière la prononciation
- repérer les prépositions, les mots de liaison, les auxiliaires et les articles
- le rythme est important pour se faire comprendre et passer des émotions
- savoir sur quels mots il faut insister à l'oral
- savoir prononcer les phrases, travailler son accent
- intonation dans les phrases
- savoir sur quelle syllabe insister, où sont les liaisons, la prononciation des mots

La question 8 permettait des réponses ouvertes, pour recueillir les déclarations des élèves sur ce qu'ils auraient éventuellement appris durant le travail de cette séquence. Les réponses balayent différents aspects tels que faire passer des émotions, la différenciation des syllabes, les liaisons, l'accentuation, la compréhension de la langue, la notion de travail. Ainsi, tous les éléments explicités en classe se retrouvent dans les réponses fournies par les élèves. 12 élèves n'ont pas répondu à cette question ouverte, probablement par manque de visibilité sur les enjeux de la question. D'autre part la formulation de la question ne permettait guère aux élèves n'ayant pas compris quelque chose de s'exprimer également. Ou alors peut-être aurait-il fallu au contraire guider la réponse en précisant la question. Le fait que le questionnaire était anonyme ne les a peut-être pas motivés à participer.

4.3.2 Analyse des enregistrements

L'écoute des enregistrements¹⁶ est révélatrice d'un réel travail effectué par les élèves pour rendre leur production orale vivante du point de vue de la prononciation. Nous voyons par exemple, du fait que certains élèves n'ont pas renommé leurs fichiers d'enregistrement avant de les faire parvenir à l'enseignant, qu'ils ont enregistré entre trois et six versions (poème4, nouvel enregistrement 5, voix 006, essai 4, vocal 005...). Dans l'enregistrement de 55 secondes fourni par L., elle garde un accent français, c'est-à-dire par exemple qu'elle prononce « z » pour des mots tels que « the ». Mais en revanche, on entend très clairement le travail qu'elle a fourni du point de vue de la prosodie, car elle fait bien ressortir les mots porteurs de sens, ainsi que les verbes.

Dans le cas de C., nous pouvons comparer le CV audio qu'elle a enregistré en début de semestre et son enregistrement du poème. Pour ce qui est du CV audio, la voix est monocorde avec un accent français très marqué, comme l'indiquent par exemple les terminaisons en «-ed », qui prennent le statut de syllabe à part entière dans sa prononciation. Dans la version audio du poème qu'elle a écrit, la voix est moins monocorde, et on entend l'effort qu'elle fait pour accentuer certaines syllabes, si ce n'est que sur le mot « Icarus », emblématique de la séquence.

On peut faire le même type de constatation sur le poème enregistré par E., qui dure 1 minute 31 secondes. La prononciation reste empreinte d'un fort accent français, mais il fait un effort pour faire varier l'intonation, surtout au début de l'enregistrement.

F. quant à elle, dans un enregistrement de 51 secondes, travaille le rythme. Elle récite lentement, en aménageant des pauses, et parvient à générer un bercement avec son ton de voix.

Dans l'ensemble, nous notons que l'élision des mots grammaticaux (articles, auxiliaires, prépositions) est mise en pratique, bien que sans nécessairement beaucoup de continuité ni d'intensité, par une grosse majorité des élèves. L'enchaînement des mots entre eux est moins courant dans leur production. La précision du placement de l'accent tonique sur les noms et les verbes reste dans la plupart des cas peu maîtrisée malgré les efforts en ce sens.

¹⁶ Quelques enregistrements (six exemples les uns à la suite des autres) sont disponibles sur <https://youtu.be/YwxRta7VHmA>

Ainsi, si la prononciation elle-même reste très marquée par l'accent français, rendant parfois la compréhension délicate, chaque élève a mis en œuvre des stratégies prosodiques, que ce soit le rythme, l'expressivité ou l'élosion des mots grammaticaux, et il transparaît sur les enregistrements qu'un travail dans ce sens peut être intéressant à poursuivre. Le fait qu'il s'agisse de réciter une production personnelle n'est sans doute pas étranger, tout comme le charisme de Kate Tempest, à l'investissement d'émotions dans cette tâche finale.

5. Discussion

Si nous reprenons ces résultats et les discutons plus en détail, nous voyons que les élèves déclarent ne pas travailler souvent sur la prosodie mais en voient l'utilité pour mieux se faire comprendre, et éventuellement travailler plus souvent ces aspects en classe. Par contre, la prise de conscience de ces aspects ne semble pas, d'après ce qu'ils déclarent leur donner plus confiance, mais peut-être au contraire les déstabilise en leur montrant tout un pan d'aspects linguistiques relativement inexploré pour eux. D'autre part, ils ne déclarent pas, pour la plupart, de gêne quant au travail sur la prosodie, et ne semblent pas porter d'importance au fait de s'enregistrer seuls, par exemple. De même, les moqueries ne semblent pas être quelque chose de central pour eux.

Si l'on regarde maintenant plus en détail ces résultats, on s'aperçoit que 3 élèves ont quand-même déjà été victimes de ces moqueries, et 8 élèves quelques fois. D'autre part un élève est d'accord avec le fait de privilégier l'enregistrement seul, et 2 élèves ont coché l'échelon juste précédent sur cette échelle. De même, on ne peut négliger les 5 élèves qui déclarent que le travail sur la prosodie leur cause une gêne.

5.1. Limites et perspectives

Ainsi, on touche du doigt les limites d'une enquête quantitative pour des données de ce type, car si l'on se focalise sur la majorité des élèves, on peut passer à côté d'un malaise qui peut être réel chez certains élèves, et qui demande remédiation. La différenciation tant mise en avant dans les textes officiels permet justement de prendre en compte une minorité d'élèves qui peuvent éprouver de grandes difficultés, engendrant parfois des symptômes physiques tels que tremblements, respiration courte, transpiration, autant de phénomènes réels d'anxiété langagière que des résultats purement quantitatifs pourraient masquer.

En ce sens, les enregistrements donnent une autre vision du réel et des retombées de cette séquence autour de la prosodie. Signalons tout d'abord qu'en amont des productions orales, les productions écrites ont déjà été remarquables en diversité, en qualité, et en investissement personnel, certains élèves ayant spontanément choisi d'illustrer leur poème par exemple. Comme nous l'avons vu dans notre rapide commentaire de quelques enregistrements, les consignes données en classe semblent avoir été investies par les élèves, à des degrés divers, et peut-être au détriment de la prononciation elle-même. La surcharge cognitive que représente l'attention à la prosodie n'est pas à négliger et explique sans doute en partie la difficulté à mener de front prononciation, rythme et intonation.

Le questionnaire porte en lui-même certaines limites. En effet, la formulation des questions peut parfois induire des réponses, ou des non-réponses, comme on l'a vu avec la question 8. Nous avons vu en effet que cette question ne laissait guère la possibilité aux élèves n'ayant pas compris de s'exprimer. Ceci est regrettable car ce sont probablement ceux qu'il aurait fallu solliciter en priorité. Le fait que le questionnaire soit anonyme, peut à la fois faciliter des réponses mais aussi provoquer un désinvestissement de la part des élèves. L'anonymat ne permet pas de croiser le niveau des élèves et les réponses. Dans le cadre d'une étude plus approfondie, un questionnaire non anonymisé pourrait être mis en place.

6. Conclusion

Nous avons souhaité aborder une réflexion sur la prosodie en classe à travers une approche actionnelle et avons présenté ci-dessus quelques éléments d'analyse sur des données recueillies dans le cadre d'une séquence expérimentée en classe. Nous avons pu explorer, à travers cette expérimentation à petite échelle, à la fois la mise en place d'une séquence pédagogique conçue avec pour objectif spécifique le travail sur la prosodie, et quelques éléments d'analyse à même d'enrichir notre pratique en tant qu'enseignant.

Les résultats du questionnaire nous ont surpris et ont remis en question certaines de nos représentations en tant qu'enseignant, tout en nous alertant sur le fait qu'une minorité silencieuse d'élèves peut être en souffrance sur certains aspects tels que la prosodie, et que les impératifs de différenciation rendent utile toute initiative allant dans le sens de leur mise au jour. Nous avons été heureusement surpris d'entendre dans les enregistrements des élèves une mise en œuvre de certains principes abordés en cours, et un investissement de l'individu au-delà de l'élève, comme l'ont montré certains poèmes illustrés ou certaines problématiques très personnelles traitées par les élèves.

Bibliographie

Aillerie K. (2015). « Le BYOD : pour quel projet pédagogique ? ». Repéré à URL : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-byod-pour-quel-projet-pedagogique.html>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Bento M. (2013). « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique* [En ligne], 7-1 | 2013, mis en ligne le 31 janvier 2015. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Borrell, A. & Salsignac, J. (2002). Chapitre 4. Importance de la prosodie en didactique des langues (application au FLE). Dans *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale* (pp. 163-182). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à [doi:10.3917/dbu.renar.2002.01.0163](https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0163), dernière consultation le 08 mai 2018.

Bruner J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.

Conseil de l'Europe C.E. (2001) *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Didier.

Capliez M. (2016). Acquisition et apprentissage de la phonologie anglaise par les francophones : le rôle des segments et suprasegments. *Linguistique*. Université Charles de Gaulle - Lille III. Français. <NNT : 2016LIL30011>. <tel-01405675>

Conole G. et al. (2008), "Disruptive technologies, pedagogical innovation: what's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology", *Computers & Education*, 50 (2), p. 511-524.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Erstad, Ola: *Learning Lives Across Educational Boundaries*, *IJREE*, Vol. 3, Issue 2-2015, pp. 9-22.

Frost D. et Guy R. (2016), « L'innovation est le ton qui fait la chanson : une approche musico-prosodique en secteur Lansad », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité* [En ligne], Vol. 35 N° spécial 1, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 14

février 2018. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/apliut/5526>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Griggs P. (2009). A propos de l'articulation entre l'agir de l'apprentissage et l'agir de l'usage dans une approche actionnelle : une perspective sociocognitive. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Deltev Wagner, Barcelone, pp.56-64, 2009. Guimbretière, É. (1994). *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier / Hatier.

Herry-Bénil, N., Pillot-Loiseau, C. (2014). Enseignement et évaluation de la prononciation de l'anglais et du français langues étrangères, in J. I. Ignacio Aguilar Río, C. Bruderemann, M. Leclère. (2014). (dir.). *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. pp. 117-132. Repéré à [halshs-01099170](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01099170), dernière consultation le 08 mai 2018.

Herry N., Nishinuma Y., Ghio A. (2003). *Prosodia : Auto-apprentissage de la prosodie anglaise*. 2003, ATIEF-ULP, pp.113-116. Repéré à [hal-00136760](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00136760), dernière consultation le 08 mai 2018.

Herry N. (2001). *Évaluation objective et subjective de la prosodie anglaise parlée par des Français : apport de l'enseignement assisté par l'ordinateur*. Linguistique. Aix-Marseille Université.

Jebali A. (2017). « Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiques objets du français L2 », *Alsic* [Online], |2018, Online since 20 November 2017, connection on 14 February 2018. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/alsic/3164>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Kukulka-Hulme, A. Norris, L. and Donohue, J. (2015). *Mobile pedagogy for English language teaching: a guide for teachers*. British Council 2015, London.

Miras G., « "Enseigner / apprendre" la prononciation autrement : une approche psychosociale musique-parole », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 10-1 | 2013, mis en ligne le 07 janvier 2013. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1508>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Muñoz García M. et Panissal N., « Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones », *Cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXIX N° 3 | 2010, mis en ligne le 05 avril 2011. Repéré à URL : <http://journals.openedition.org/apliut/626>, dernière consultation le 08 mai 2018.

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Renard, R. (2002). Avant-propos. Dans *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. Vol. 2: La phonétique verbo-tonale (pp. 5-7). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Repéré à [doi:10.3917/dbu.renar.2002.01.0005](https://doi.org/10.3917/dbu.renar.2002.01.0005), dernière consultation le 08 mai 2018.

Song Y. (2011), “What are the affordances and constraints of handheld devices for learning at higher education?”, *British Journal of Educational Technology*, 42 (6), p. 163-166.

Vygotsky L. S. (1985). *Pensée et langage*. Trd. F. Sève, Paris, Éditions Sociales.

Annexes

Annexe 1 : La chute d'Icare Pieter Brueghel l'ancien



Annexe 2 : Paysage d'hiver avec patineurs et trappe aux oiseaux Pieter Brueghel le jeune



Annexe 3 : Le massacre des innocents Pieter Brueghel l'ancien



Annexe 4 : Le dénombrement de Bethléem Pieter Brueghel l'ancien



Annexe 5 : Landscape with the Fall of Icarus

William Carlos Williams

According to Brueghel
when Icarus fell
it was spring

a farmer was ploughing
his field
the whole pageantry

of the year was
awake tingling
with itself

sweating in the sun
that melted
the wings' wax

unsignificantly
off the coast
there was

a splash quite unnoticed
this was
Icarus drowning

Annexe 6 : Musee des Beaux Arts

W. H. Auden

About suffering they were never wrong,
The old Masters: how well they understood
Its human position: how it takes place
While someone else is eating or opening a window or just walking dully along;
How, when the aged are reverently, passionately waiting
For the miraculous birth, there always must be
Children who did not specially want it to happen, skating
On a pond at the edge of the wood:
They never forgot
That even the dreadful martyrdom must run its course
Anyhow in a corner, some untidy spot
Where the dogs go on with their doggy life and the torturer's horse
Scratches its innocent behind on a tree.

In Breughel's Icarus, for instance: how everything turns away
Quite leisurely from the disaster; the ploughman may
Have heard the splash, the forsaken cry,
But for him it was not an important failure; the sun shone
As it had to on the white legs disappearing into the green
Water, and the expensive delicate ship that must have seen
Something amazing, a boy falling out of the sky,
Had somewhere to get to and sailed calmly on.

Annexe 7 : Icarus

Kate Tempest

Soaring the skies that had always been beyond his reach
He felt like a champion
His feet kicked the clouds, his arms were bound
In the feathers of his father's labour
Which a little while later would be ashes, vapour.
Cumbersome limbs furnished with powerful things
He heard the wind speak every time he felt his wings beat
His father flew before him and so the course was set
He said "Don't fly by the waves 'cos your wings'll get wet
"But don't fly so high that the sun melts the wax
"He said "Stay on my path, son. Follow my tracks"
Well, Icarus enamoured by the feelings of flight
He just had to fly higher, get closer to the light
The sun was hot against him as he carried on ascending
He felt strength in him increasing like the heat that was so tempting
Beneath him was the world he left behind in search of better things
But to achieve that freedom, he sacrificed everything.

I told him "Icarus, come down from the sky you're flying too high
Icarus, heed you father's word this ain't your territory"
No one even noticed as he splashed and hit the sea bed
I wonder what he saw before he fell, and if he needed my help
Would he have asked for it? Probably he wouldn't
Probably he thought he was invincible, he weren't
In principle he burnt, he smouldered in those myths
So that we who never flew before can learn from what he did.

See given the gift of flight
It was too easy to ignore the warnings of his father
How could he be truly responsible?
Really all he wants to do is soar above his station and become the sun's equal
But the sun can have no equal
Poor Icarus that flicker in his eye
That distant picture in the sky about to catch the light, he saw.
Foolish young pride, silly man cub,
How can you learn to fly if you ain't even learnt to stand up
If he'd listened to his father well then he never would've drowned
But the happiness he felt is one he never would have found
Gifts are dangerous when they are given and not earned
And the lesson merely heard is never a lesson learned
By the time his father turned, the wax had completely burnt
Feathers scattered on the waves, they rolled on unconcerned
Well for that small moment before he fell into the sea
Icarus the headstrong had been completely free.

Annexe 8 : transcription prosodique Exemples de retranscription de texte donnant des indications de prosodie. Elisions, accentuations, liaisons.

If he'd **listened** to his **father** well then he
never would've **drowned**

In the **featherS** of his **father's labour**

Annexe 9 : Poèmes d'élèves dans leurs premières versions non corrigées

L.

My Come Back

By wanting to be perfect
the opposite happened

In a society where appearance
is king and beauty queen,
it is easy to lose your way
and lose sight of who you want to be.

Like Icarus who flew too close
to the sun and burnt his wings
The fall comes quickly but
if you listen to the voices of
the people who love you
you can get up after the crash

If Icarus had listened to his father
maybe he would be still alive!

The most beautiful thing is
triumph over death.
Today this is my victory!

A. 1S2

Life is made to take risks
Life is made to have fun
Life is made to enjoy
Every moment of your life must be unique
We must start living today were our last day on earth
Breath as if it was our last breath
And fly as if it was our last moment of hapiness
"Nothing to regret" is the watchword !
When we call "Icarus" and we want to fly with the gods
How to resist temptation ?
Sadly, he gave in and drowned
It is thus, without regrets that icarus finished his life.

L.

THE PHOENIX:

You are this majestic animal
Your plumage of fire and gold
Glitters in the day and in the night
When you must go, you must burnt.

Of your ash, a new come
You are the sun of wildlife
The legendary bird fly over the earth
Bypassing the moon and stars.

You are the symbol of the resurrection
You are admired of humans
For your grace and your goodness
Your are the Phenix.

O. 1ère S1

POEM

According to Greek mythology,
The desire to be immortal
Is often source of problem.

Achilles' mother, that couldn't keep herself from doing,
Dipped in the Styx waters her newborn.

Achilles triumphant, he became a veritable conqueror.
Patroclus' death, Hector' doing, his friend and companion,
Caused to Achilles an anger of emotion.

He slayed Hector and confronted his brother,
Who wanted to revenge Hector' fatality.
The duel was harsh and bloody.

With the help of Apollo, Paris launched his last arrow,
Which hit Achilles' weakness.
He died on the spot.
This was the myth of Achilles.

N.

I should have talked to those peoples that I found in the street one day
But I just continued to walk without a word
Soletimes making friends could be hard,
But anything is possible when you want it
And get motivated
My way of thinking comes from my parents
My humour comes from my cousins
My laugh comes from my friends
And all that Came to me naturally
If I had talked to those peoples the other day,
Maybe my laugh ain't been the same,
Maybe my humour ain't been the same
But I missed something,
And I have to remember it.

According to Kate Tempest,
During a long time, Icarus was alone,
He couldn't remember what a town
Looks like, how animals are, grass, trees and nature
Icarus had no hope in his future

Icarus
?

Suddenly, his old father, the genius find the solution
With the wax of the candles and the feathers of birds,
He creates wings, it's a revolution
It's the occasion for Icarus to feel again free
But his father gives him a warning that he never heard
"Don't fly by the waves and don't fly too high,
Because you will die."

But Icarus scars, he is too proud
To do what nobody did before him
He wants to fly higher, to touch the clouds,
Enamoured by the feeling of freedom, Icarus can't wait
He felt enclosed a too long time, he needs to discover the world he couldn't see
But he forgets that he can't swim
When he can feel the heat of the sun, it's too late
Then, he understand that he will die,
So he continues to fly higher across the sky
To feel a last time the taste of the liberty



DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Parcours : ANGLAIS

Titre du mémoire : Engagement dans la tâche et travail de la prosodie en classe de langue. Enjeux de la mise en voix de textes poétiques au lycée

Auteur : Luc Bardolph

Résumé : L'enseignement de l'anglais se donne comme objectif de permettre aux élèves de pouvoir communiquer dans différentes situations. Historiquement basé sur l'écrit, cet enseignement donne maintenant une place plus importante à la compréhension et à l'expression orale. La dernière décennie voit l'apparition de la prise en compte de la prosodie, l'accentuation, le rythme, l'intonation, les pauses, dans l'enseignement des langues vivantes, éventuellement avec l'aide du numérique. En effet, il s'avère qu'une méconnaissance de la prosodie de l'anglais peut mener à une perte d'efficacité dans la communication au même titre que la syntaxe, la grammaire ou la prononciation. Nous cherchons, à travers une approche actionnelle, à trouver et mettre en place des outils pour éveiller et améliorer la prosodie de l'anglais dans le cycle terminal, et analyser les effets de cette première mise en œuvre. La composition et la mise en parole de poèmes lors d'une séquence basée sur le mythe d'Icare permet un travail d'analyse puis de mise en pratique de la prosodie. Si cette courte mise en place est globalement encourageante, elle souligne aussi que le travail de la prosodie doit être intégré plus souvent et plus régulièrement par les enseignants de langues vivantes.

Mots clés : enseignement de l'anglais, cycle terminal 1ère S et ES, mythe d'Icare, poésie, numérique.

Summary : The teaching of foreign languages has evolved through time from one that was heavily based on text comprehension, translation or production to one that gives far more importance to oral comprehension and production. In the past couple of decades, it has been shown that prosody can be a source of misunderstanding just as much as grammar or lexis are. It is thus important to integrate that dimension in modern teaching and see how this can be done and measure the effects of different methods, including digital tools. Poetry is at the crossroads between music and literature and is an ideal context in which to approach the analysis and practice of prosody in English language teaching, through task-based learning. Pupils have proven to be receptive overall to this method though some aspects such as word and verb stress are quite complex and demand a more long-term strategy.

Key words : English teaching, terminal cycle first form, myth of Icarus, poetry, IT